

Weyers, Stefan

Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 591-610



Quellenangabe/ Reference:

Weyers, Stefan: Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 591-610 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44754 - DOI: 10.25656/01:4475

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44754>

<https://doi.org/10.25656/01:4475>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Johannes Bellmann

Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘ 487

Thementeil: Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen

Daniel Tröhler

Pädagogik und die Formierung nationaler Kulturen.

Einführung in den Thementeil 505

Rita Casale

Die italienische Erziehung des bourgeois gentilhomme 508

Fritz Osterwalder

Condillacs Rose – Erfahrung als pädagogisches Konzept zwischen

radikalem Sensualismus und religiöser Innerlichkeit 522

Daniel Tröhler

Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie.

Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871 540

Allgemeiner Teil

Dominik Gyseler

Problemfall Neuropädagogik 555

Gunther Graßhoff/Davina Höblich/Bernhard Stelmaszyk/Heiner Ullrich

Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse.

Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und

Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen 571

Stefan Weyers

Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen
am Beispiel des Tausches und der Leihe 591

Besprechungen

Wolfgang Beywl

Harm Kuper: Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung 611

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 614

Stefan Weyers

Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, wie Kinder Vereinbarungen über den Tausch und die Leihe von Objekten verstehen. Anhand von Bildergeschichten wurden 70 Kinder von 3–13 Jahren befragt. Die Resultate belegen, dass Kinder bereits mit vier Jahren die Verbindlichkeit von Abmachungen erkennen. Es zeigen sich aber auch große alterspezifische Unterschiede. Beim Tauschbegriff wurden vier Entwicklungsniveaus rekonstruiert: Eigentum lässt sich im Kindergartenalter nur begrenzt durch Verträge übertragen, alte Eigentumsrechte genießen Priorität. Kinder ab zehn Jahren sehen den Tausch dagegen als rationales Geschäft an. Ebenso erkennen sie die Nichtigkeit von Verträgen bei Drohung. Dagegen halten die meisten Vor- und Grundschulkinder erzwungene Abmachungen für verbindlich. Insgesamt variiert das Urteil der älteren Kinder stärker kontextspezifisch und nähert sich bestehenden Rechtsnormen an.

1. Einleitung

„Versprochen ist versprochen und wird auch nicht gebrochen“. Bereits Dreijährige kennen und verwenden diese Regel, aber was verstehen Kinder unter einem Versprechen? Erkennen sie den Vertragscharakter von Versprechen? Verstehen sie, dass ein Vertrag eine verbindliche Vereinbarung zwischen Personen ist, der *beide* Parteien freiwillig zustimmen müssen und die nicht *einseitig* widerrufbar ist? Wie bewerten Kinder Vereinbarungen, wenn diese mit Eigeninteressen konfliktieren oder wenn komplexe Situationsmerkmale zu beachten sind? Wie entwickelt sich das Vertragskonzept vom frühen Kindergartenalter bis zur späten Kindheit?

Der folgende Beitrag untersucht die kindliche Entwicklung in einem Teilbereich sozialen Wissens. Im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um die Reform von Schule und Kindergarten wird auf die zentrale Bedeutung der kindlichen Aneignung von Wissen hingewiesen (Elschenbroich 2001). In diesem Kontext wird auch das soziale Wissen der Kinder diskutiert (Fried/Büttner 2004a). Grundlegend für die Erforschung sozialer Kognition ist nach wie vor das von Jean Piaget begründete strukturalistisch-konstruktivistische Paradigma. Piaget betont die aktive Konstruktionstätigkeit des sich bildenden Subjekts und beschreibt Entwicklung primär als Transformation kognitiver Schemata aufgrund eines ständigen Prozesses der aktiven Organisation und Reorganisation von Erfahrungen. Das Kind konstruiert Bezugssysteme zur Strukturierung der Welt, die sich im Laufe der Entwicklung mehrfach verändern. Wenngleich reifungsbedingte Prozesse eine wichtige Rolle spielen, ist der Motor der Entwicklung in dieser Sichtweise der Prozess der Selbstregulierung des Subjekts in Interaktion mit seiner materiellen und sozialen Umwelt (Piaget 1970/2003). Piaget hat die Bedeutung sozialer Lernerfahrungen und bereichsspezifischer Verschiebungen gesehen, er war jedoch vor

allem an der Entwicklung universeller epistemischer Strukturen interessiert (Montada 2002). Dagegen stellt die neuere Forschung die unterschiedliche Entwicklung in verschiedenen Funktionsbereichen in den Mittelpunkt. Angenommen wird, dass die kindliche Sicht auf die Welt innerhalb von Bereichen des Wissens organisiert wird. Zentral ist die Unterscheidung der drei Kernbereiche Physik, Biologie und Psychologie (Sodian 2002). Kinder erwerben demnach unterschiedliche Konzepte für die Welt der Gegenstände, der Lebewesen und des menschlichen Handelns.¹ Aber auch innerhalb des sozialen Wissens werden verschiedene Bereiche unterschieden: Während die *Moral* durch den Bezug auf Gerechtigkeit und Wohlfahrt definiert wird, bezieht sich die *soziale Konvention* auf Regelmäßigkeiten im sozialen Verhalten, die durch das soziale System strukturiert werden (Turiel 1983). Als dritter Bereich sozialen Wissens gilt der Bereich der *persönlichen* Vorlieben und Angelegenheiten (Nucci 1981). Auch die *Religion* und das *positive Recht* lassen sich in diesem Sinne als soziale Regelbereiche verstehen (Nucci/Turiel 1993; Eckensberger 1999; Weyers 2005). Und Damon (1984) unterscheidet weitere Teilbereiche der sozialen Welt des Kindes, etwa Konzepte über Freundschaften, Autoritätspersonen oder Geschlechtsrollen.

Das Verhältnis von bereichsspezifischen und allgemeinen Entwicklungsmustern wird in den sozialkognitiven Entwicklungstheorien ganz unterschiedlich konzeptualisiert. Im Zentrum der globalen Ansätze von Piaget (1932/1986), Kohlberg (1995) und Selman (1984) stehen allgemeine sozialkognitive Strukturen. Zwar beschreiben die Autoren Entwicklungsphasen auch für einzelne Objekt- oder Themenbereiche, diese stehen jedoch in enger Beziehung zu den übergreifenden Urteilsniveaus. So formulieren Tapp und Kohlberg (1971) Phasen im Verständnis von Gesetzen bzw. Rechtsnormen, die exakt der Struktur der Moralstufen entsprechen.² Demgegenüber vertreten Turiel (1983) und Nucci (1981) die Position, dass die sozialkognitive Entwicklung in den einzelnen Bereichen weitgehend unabhängig voneinander verläuft. Sie postulieren genuine Entwicklungslogiken für die Bereiche Konvention und Person. Die genannten Ansätze unterscheiden sich somit darin, ob bereichsspezifische Entwicklungsmuster als primär inhaltliche Ausformung allgemeiner Strukturen oder als eigenständige Entwicklungslogik angesehen werden. Damon nimmt hier eine Zwischenposition ein, er betont neben Unterschieden auch „starke und wesentliche Verbindungen“ (1984, S. 41) zwischen den Bereichen. In diesem Sinne argumentieren auch Keller/Edelstein (1991) und Eckensberger (1999). Trotz dieser Kontroverse: Unstrittig ist, dass die bereichsspezifische Forschung wichtige Erkenntnisse über das soziale Wissen der Kinder liefert, die sich nicht aus allgemeinen Stufentheorien ableiten lassen.

- 1 Anders Piaget (1932/1986): Ihm zufolge unterscheiden Kinder bis etwa acht Jahre diese Bereiche nur unzureichend. Sie schreiben unbelebten Objekten häufig Intentionen und Merkmale von Lebewesen zu (Animismus), auch die Natur erhält eine moralische Ordnung: So bricht aus Sicht der meisten Sechsjährigen eine morsche Brücke unter einem Dieb zusammen, weil er gestohlen hat. Ein wesentlicher Entwicklungsfortschritt besteht hier in der zunehmenden Differenzierung der Bereiche.
- 2 Die Entwicklung verläuft demnach „from a preconventional law-obeying, to a conventional law-maintaining, to a postconventional lawmaking perspective“ (Tapp/Kohlberg 1971, S. 65).

Die Befunde zur Bereichsspezifität der Entwicklung sind auch für die Pädagogik von großer Bedeutung: Wenn „in jedem Gegenstandsbereich letztlich eigene Entwicklungslogiken vorliegen, dann wird nichts anderes übrig bleiben, als diese im Detail zu untersuchen ... Nur auf der Basis dessen, was wir über die Aneignungsmodi der Kinder wissen, ist es dann auch sinnvoll, pädagogische Strategien zu entwickeln“ (Fried/Büttner 2004b, S. 10f.). Die Forschungen zeigen, so die Autoren, „dass die Wissensaneignung von Kindern vor allem dann unterstützt werden kann, wenn man weiß, wo genau ein Kind gerade steht und was es schon zu begreifen vermag bzw. welche Einsichten ihm noch nicht möglich sind“ (ebd., S. 14).

Die Untersuchung sozialen Wissens zielt allerdings nicht allein auf Entwicklungslogiken im Sinne von Stufentheorien. Ebenso interessiert die Rekonstruktion kindlicher Orientierungen und Wissensbestände hinsichtlich bestimmter Gegenstandsbereiche. So untersuchen Turiel, Nucci und andere in ihren Studien primär, wie Handlungen, Regeln und Konflikte interpretiert und unterschiedliche Bereiche miteinander koordiniert werden (Nucci/Turiel 1993; Helwig/Jasiobedzka 2001; Turiel 2002). In diesem Sinne widmet sich die vorliegende Arbeit zum kindlichen Vertragsverständnis einem Teilbereich sozialen Wissens, der im Spannungsfeld von Moral und Recht anzusiedeln ist.³ Die Studie entstand im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts, das auf die Frage zielte, wie sich das Verständnis von Rechtsnormen bei Kindern herausbildet.⁴ Der Sprung vom kindlichen Normenverständnis zum positiven Recht ist jedoch sehr groß, allenfalls ältere Kinder verstehen Verträge im juristischen Sinne. Die Untersuchung richtet sich daher nicht auf eine Entwicklungslogik des Rechts oder auf das Verständnis expliziter Rechtsbegriffe. Von Interesse ist vielmehr, wie Kinder rechtlich relevante Vereinbarungen beurteilen, ob das kindliche Urteil mit zunehmendem Alter eine (inhaltliche) Nähe zu Rechtsnormen aufweist und ob bereits Kinder zwischen den Regelbereichen Moral und Recht differenzieren.⁵

- 3 Während Moral, Konvention, Recht und Religion in traditionellen Gesellschaften stark miteinander verzahnt sind, haben sie sich in der westlichen Moderne ausdifferenziert (Lampe 1997). Hier gewinnt die Handlungssteuerung durch Recht zunehmend an Bedeutung. Anders als moralische Normen sind Rechtsnormen kodifiziert und institutionalisiert: Sie sind einklagbar und erzwingbar, werden von dazu befugten Organen gemäß bestimmter Regeln gesetzt und durchgesetzt (Koller 1997). Moral und Recht gelten zudem für unterschiedliche Typen sozialer Beziehungen. Die Moral regelt vorwiegend Beziehungen im sozialen Nahraum, das Recht hingegen Beziehungen im öffentlichen Raum (Eckensberger 1999).
- 4 Das Projekt „Entwicklung von Vorformen von Rechtsnormen“ am DIPF wurde von der VW-Stiftung vier Jahre gefördert (vgl. Lampe 2002; Weyers 2003; Sujbert 2004; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2006). Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne die enge Zusammenarbeit mit Lutz Eckensberger und Ernst-Joachim Lampe.
- 5 Die Untersuchung bewegt sich somit weitgehend im Bereich der Moral. Die Analysen von Adelson u.a. (1969) und Tapp/Kohlberg (1971) sprechen dafür, dass Moral und Recht ontogenetisch frühestens in der Adoleszenz differenziert werden. Versprechen und Abmachungen lassen sich jedoch als Vorformen rechtlicher Verträge verstehen. Die Ähnlichkeit zum Recht ist inhaltlicher Art und bezieht sich auf die Verbindlichkeit von Normen, auch wenn diese keinen Rechtscharakter haben (Weyers 2003). Der Rechtsphilosoph Fried (1981) gründet die rechtliche Institution des Vertrages sogar explizit in der Moralität des Versprechens.

Der Beitrag untersucht das Vertragsverständnis anhand von Vereinbarungen über den Tausch und die Leihe von Objekten. Bereits jüngere Kinder haben Erfahrungen mit dem Besitz und Transfer von Objekten gemacht. Gegenstände spielen für Kinder zwar generell eine wichtige Rolle für das Be-Greifen ihrer Umwelt, anders als in vielen anderen Gesellschaften können bei uns jedoch schon jüngere Kinder über zahlreiche eigene Objekte verfügen (Stanjek 1980). Aufgrund dieser Erfahrungen bildet sich bereits früh ein erstes Wissen über Besitz- und Eigentumsnormen heraus: ein Verständnis davon, dass der Erwerb, Besitz und Transfer von Objekten sozialen Regeln unterliegt (Weyers 2003). Trotz dieses Wissens entstehen die meisten Konflikte zwischen jüngeren Kindern um den Besitz von Objekten (Oerter 1984). Die Untersuchung soll daher auch einen Beitrag leisten zum Verständnis der entwicklungsspezifischen Hintergründe kindlicher Objektkonflikte.

Im Folgenden werden zunächst wichtige Theorien und Befunde zum Objektverhalten und Versprechenskonzept von Kindern referiert. Der Kern des Beitrages bildet dann die Untersuchung des kindlichen Verständnisses von Tausch- und Leihverträgen, die 70 Kinder vom Kindergartenalter bis zur späten Kindheit umfasst. Die Ergebnisse werden abschließend diskutiert und einige pädagogische Implikationen skizziert.

2. Objektverhalten und Versprechenskonzept

Der Übergang von Objekten von einer Person zu einer anderen kann durch Verträge reguliert werden. Handlungstheoretisch lassen sich unterschiedlich komplexe Formen von Objekttransfers unterscheiden. Während das einfache *Geben* oder *Nehmen* einseitige Akte eines Akteurs gegenüber einer anderen Person sind, die keine Norm implizieren und bereits von einjährigen Kindern realisiert werden, enthalten andere Objekttransfers zumindest implizit die normative Struktur von Verträgen: So sind die *Schenkung*, der *Tausch* und die *Leihe* normative Handlungen, die Verpflichtungen beinhalten. Juristisch gesehen handelt es sich dabei um Verträge, d.h. um verbindliche Rechtsgeschäfte zwischen den Akteuren. Die *Leihe* beinhaltet die befristete Gebrauchsüberlassung einer Sache und die Verpflichtung zur Rückgabe. Anders als bei der *Schenkung* gibt es hier einen zweimaligen Objekttransfer, weshalb Leihen komplexer ist. Noch komplexer sind zweiseitige normative Handlungsvollzüge wie der *Tausch* und der *Kauf*, die einen wechselseitigen Eigentumsübergang zweier ungleicher Objekte implizieren.

Besitz und Eigentum werden unter Kindern zunächst noch nicht selbstverständlich respektiert. Vor allem in der frühen Kindheit dominieren Machtbeziehungen, müssen Besitzansprüche geltend gemacht und verteidigt werden. Die Forschung zeigt aber auch, dass Besitznormen schon im Kindergarten eine Rolle spielen. So teilen oder geben Kinder in der Regel nur, wenn es nicht gefordert, der Besitz also respektiert wird. Die (versuchte) Wegnahme eines Objektes geht auf Seiten des Nehmers mit einiger Unsicherheit einher und führt meist nicht zum Erfolg. Der (frühere) Besitzer hat große Chancen auf die Verteidigung oder Rückgewinnung der Sache (Cranach u.a. 1980; Bakeman/Brownlee 1982). Bei den Kindern zeigen sich deutliche Altersunterschiede. Während Objekt-

konflikte bei Einjährigen vor allem durch Dominanz entschieden werden, wird diese nach und nach durch Besitzregeln abgelöst. Generell scheinen Objektkonflikte und die Wegnahme von Objekten vom 2. bis 5. Lebensjahr abzunehmen. Dem korrespondiert die wachsende Respektierung des Besitzes und Eigentums anderer. Ist ein Kind erkennbar der Eigentümer einer Sache, kommt es deutlich seltener zu Konflikten. Während das Verfügungsrecht des Eigentümers meistens unstrittig ist, gilt bei Besitz oder unklarer Eigentumsposition die „prior-possession-rule“ (Bakeman/Brownlee 1982). Kinder begründen Objektansprüche im Rekurs auf diese Regel, sie sagen: „*Ich habe es zuerst gehabt*“, oder: „*Ich war zuerst da*“, aber nicht: „*Das ist meins*“ (Weyers 2003; Sujbert 2004). Auch wenn Dominanzbeziehungen weiterhin von Bedeutung sind und manchmal überwiegen, orientieren sich Kinder also zunehmend an sozialen Normen. Dabei kommt es ab etwa drei Jahren zum „geregelten“ Transfer von Objekten durch Leihe und Tausch.

Die sozial-kognitive Entwicklungspsychologie schließt nicht aus Verhaltensregelmäßigkeiten auf soziale Normen, sondern rekonstruiert die Entwicklung des sozialen Verstehens. Piaget zufolge können jüngere Kinder gleichzeitig weder verschiedene Perspektiven einnehmen noch verschiedene Aspekte eines Problems berücksichtigen. Sie generalisieren daher zumeist die eigene Perspektive und beachten nur ein Merkmal. So orientieren sich Kinder bei der Zuschreibung von Verantwortlichkeit zunächst stärker an den (objektiven) Folgen einer Handlung, später eher an den (subjektiven) Intentionen der Akteure. Aber erst Kinder ab etwa zehn Jahren koordinieren beide Aspekte (Piaget 1932/1986). Piagets Thesen werden durch neuere Befunde bestätigt, diese zeigen jedoch, dass die Koordination von Intentionen und Folgen nicht nur vom Entwicklungsstand, sondern auch vom Inhalt der Handlung und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe abhängt (Lickona 1976; Surber 1982; Goswami 2001; Montada 2002). Piagets Arbeiten und Selmans (1984) Befunde zur Entwicklung des sozialen Verstehens lassen vermuten, dass Kinder auch Abmachungen zunächst nur eingeschränkt verstehen und insbesondere komplexe Situationsmerkmale erst in der späten Kindheit miteinander koordinieren können.

Das kindliche Verständnis von Verträgen wurde bislang nicht anhand *juristisch* relevanter Fälle untersucht; in der strukturalistisch orientierten Moralforschung geht es allein um den *moralischen* Gehalt der Versprechensnorm. Dabei legt Kohlberg (1995) den Schwerpunkt auf den Konflikt zwischen zwei moralischen Verpflichtungen (Versprechen vs. Respekt vor der Autorität), Keller (1996, 2003) untersucht das Versprechenskonzept im Kontext von Freundschaftsbeziehungen. Nach Kohlberg entwickelt sich das Verständnis von Versprechen im Rahmen der Stufen des moralischen Urteils. Auf Stufe 1 kann die Versprechenseinhaltung lediglich „negativ“ begründet werden. Die Nichteinhaltung wird als „Lüge“ angesehen, die quasi automatisch eine Bestrafung zur Folge hat. Auf Stufe 2 werden die Perspektiven von ego und alter berücksichtigt, das Versprechenskonzept ist jedoch selbstbezogen und orientiert sich an Vorteilen oder der Vermeidung von Sanktionen durch andere. Auf Stufe 3 wird die Versprechenseinhaltung dann mit sozialen Rollenerwartungen verknüpft und als Ausdruck interner moralischer Standards und interpersonaler Verlässlichkeit angesehen (Colby/Kohlberg 1987, S. 195–234). Die Stufen 4 und 5 werden von Kindern nicht erreicht.

Während Kohlberg Personen ab 10 Jahren befragt hat, erfasst Keller (1996, S. 52ff.; 2003) bereits Kinder ab sieben Jahren. Diese Studien ergeben ein teilweise differenzierteres Bild: So fügt Keller ein Niveau 0 hinzu, vor allem aber vermeidet sie die Schwäche von Kohlbergs Konzeption der Stufe 2, nach der Kinder als reine Instrumentalisten erscheinen (Turiel 1983; Hoffman 2000; Weyers 2004, S. 40-45). Keller zufolge können einige Siebenjährige – und dies müsste auch für viele Vorschulkinder gelten – noch keine Gründe für die Versprechensnorm angeben (Stufe 0). Auf Stufe 1 wird die strikte Einhaltung von Versprechen betont, die Nicht-Einhaltung mit einfachen negativen Bewertungen abgelehnt (z.B. „gemein“) oder auf Sanktionen verwiesen. Auf Stufe 2 werden die Perspektiven von ego und alter berücksichtigt. Die Nicht-Einhaltung wird als Betrug angesehen, über den der Andere traurig ist und das Selbst sich schlecht fühlt. Hier zeigt sich eine gravierende Differenz zu Kohlbergs Konzeption. Auf Stufe 3 wird das Versprechen dann mit generalisierten Reziprozitätsnormen verknüpft und als Ausdruck von Vertrauen und Verlässlichkeit in interpersonalen Beziehungen angesehen.

Anders als Kohlberg und Keller untersuchen wir das kindliche Vertragskonzept nicht im Kontext von Freundschafts- oder Autoritätsbeziehungen, sondern im Hinblick auf rechtliche und objektbezogene Kategorien. Zudem umfassen unsere Studien bereits 3-6-jährige Kinder. Nach Kellers Ergebnissen erscheint es fraglich, ob Kinder in diesem Alter die Versprechensnorm begründen können, ja vielleicht sogar, ob sie bereits ein Versprechenskonzept besitzen. Um es vorwegzunehmen: Unsere Befunde zeigen, dass beides bei vielen Kindern ab vier Jahren der Fall ist.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Begrifflicher Rahmen und Vorgehensweise

Die juristische Perspektive bildet den begrifflichen Rahmen der Untersuchung. Analytischer Ausgangspunkt sind bestehende Rechtsnormen, von denen aus nach Vorläuferstrukturen gesucht wird. Zentral für den Tausch und die Leihe ist nicht nur die Kategorie *Vertrag*, sondern auch die Kategorie *Eigentum*. Der Vertragsbegriff bildet den Kern des Schuldrechts, der Eigentumsbegriff steht im Zentrum des Sachenrechts. Unter einem „Vertrag“ versteht man ein Rechtsgeschäft zwischen Personen, das durch übereinstimmende Willenserklärungen der Parteien zustande kommt und das die jeweiligen Rechte und Pflichten verbindlich festlegt (§§ 145ff., 305 BGB; Brox 1999). „Eigentum“ ist juristisch als unbeschränktes Verfügungsrecht über eine Sache definiert (§ 903 BGB). Während „Besitz“ die tatsächliche Gewalt einer Person über eine Sache bezeichnet (§ 854 BGB), ordnet „Eigentum“ eine Sache einer Person auch rechtlich zu.

Wir untersuchen diese Kategorien in Interviewszenarien, die eine Abmachung über eine wechselseitige Eigentumsübertragung (Tausch) sowie Vereinbarungen über die Gebrauchsüberlassung einer Sache und ihre spätere Rückgabe (Leihe) beinhalten. Sachenrechtlich interessiert, inwieweit die Protagonisten aus Sicht der Kinder über ihr Eigentum verfügen dürfen und inwieweit Eigentum übertragen werden kann, d.h. auch in welchem Verhältnis die Rechte des alten und des neuen Eigentümers stehen. Der

Schwerpunkt der Untersuchung liegt jedoch auf dem schuldrechtlichen Anteil. Hier geht es darum, ob und unter welchen Bedingungen Verträge als verbindlich angesehen werden und welche Rechte und Pflichten den Vertragspartnern zukommen. Bei den jüngeren Kindern ist zu klären, inwieweit der Vertragscharakter von Tausch und Leihe überhaupt erkannt wird. Zu beachten ist allerdings, dass die Szenarien in der Kinderwelt spielen, also in einem weitgehend rechtsfreien Raum. Es geht hier somit um eine Analogie zum Recht, nicht um wirkliche juristische bzw. justiziable Fälle.

Die Untersuchung wurde an drei Kindertagesstätten und einer Schule in Frankfurt am Main und Heidelberg durchgeführt. Untersucht wurden 70 Kinder von 3 bis 13 Jahren, 44 Mädchen und 26 Jungen. Die soziale Herkunft und die Nationalität sind heterogen, es überwiegen jedoch die Zugehörigkeit zur Mittelschicht und die deutsche Staatsangehörigkeit. Etwa 25% der Kinder sind ausländischer Herkunft. Mit 15 Kindern wurde nach ca. 19 Monaten eine zweite Erhebung durchgeführt, sodass insgesamt 85 Interviews vorliegen. In Bezug auf Alter und Art der Studie ist die Verteilung wie folgt:

Tab. 1: Altersverteilung der Stichprobe			
<i>Alter</i>	<i>Querschnitt</i>	<i>Längsschnitt</i>	<i>Fälle (Interviews)</i>
3-5	27	4	31
6-9	25	7	32
10-13	18	4	22
Summe	70	15	85

Die Interviewszenarien sind im kindlichen Alltag angesiedelt und wurden für die 3-9-jährigen Kinder durch Bilder veranschaulicht. Aufgrund des unterschiedlichen Entwicklungsstandes wurden die Interviews so aufgebaut, dass sie einen gemeinsamen Kern beinhalten, für die älteren Kinder aber zusätzliche Fragen enthalten. Bei den Drei- und einigen Vierjährigen wurde eine verkürzte Version des Interviews eingesetzt. Diese war dennoch für viele Dreijährige zu schwierig, so dass nur drei von ihnen in der Stichprobe enthalten sind. Auch haben einige Kinder nicht alle Fragen (eindeutig) beantwortet. Da solche Ausfälle stärker jüngere Kinder betreffen, wurden die Altersgruppen nicht mit gleich vielen Kindern besetzt; die jüngste Gruppe enthält etwas mehr, die älteste deutlich weniger als ein Drittel der Gesamtstichprobe.

3.2 Die Entwicklung des kindlichen Tauschbegriffs

Zur Rekonstruktion des kindlichen Tauschbegriffs wurde eine Geschichte eingesetzt, deren juristischer Kern ein Vertrag über eine wechselseitige Eigentumsübertragung bildet: Zwei Kinder beschließen einvernehmlich, zwei ihnen gehörende Objekte, eine Spielzeugfigur und einen Ball, „für immer“ zu tauschen.⁶ Nach dem Vollzug des Tau-

6 Der Tausch „für immer“ wurde im Interview explizit betont.

sches wird gefragt: „Wem gehört der Ball jetzt?“ Wird der Eigentumsübergang bejaht, so wird gefragt, ob der neue Eigentümer den Ball auch weiter verschenken oder verkaufen darf. In der Geschichte ändert der frühere Eigentümer dann seine Meinung und fordert den Ball am nächsten Tag wieder zurück: Muss der neue Eigentümer den Ball nun zurückgegeben oder darf er ihn behalten? Bejahen die Kinder die Gültigkeit des Tausches, so wird weiter gefragt: Darf er den Ball auch behalten, wenn der teurer war als die Spielzeugfigur? Kann man überhaupt Sachen mit ungleichem Wert tauschen?

Die Kinder müssen hier verschiedene Aspekte der Situation erkennen und miteinander in Beziehung setzen. Um den juristischen Gehalt des Konflikts zu realisieren, müssen sie insbesondere folgende Merkmale verstehen:

- Die Protagonisten sind die Eigentümer der Objekte, sie sind berechtigt, über die Sachen nach Belieben zu verfügen.
- Der Tauschvertrag ist eine verbindliche Abmachung zwischen zwei Personen.
- Der Tauschvertrag, in der Kindersprache „Tausch für immer“ genannt, impliziert anders als der so genannte „Tausch für kurz“ nicht nur eine befristete *Gebrauchsüberlassung*, sondern eine wechselseitige *Eigentumsübertragung*.
- Der Eigentumsübergang ist dauerhaft, er kann – sofern der Vertrag nicht anfechtbar ist – nur mit Zustimmung des Vertragspartners wieder rückgängig gemacht werden.
- Das Verfügungsrecht über die Objekte liegt nach dem Tausch uneingeschränkt bei den neuen Eigentümern, die Rechte der alten Eigentümer erlöschen.
- Für die Verbindlichkeit von Verträgen ist die übereinstimmende Willenserklärung der Vertragspartner entscheidend, nicht der (gleiche) Wert oder andere Merkmale der getauschten Objekte.

Diese Aspekte lassen sich im Wesentlichen zu vier Kriterien zusammenfassen:

1. Wird der Tausch als *Eigentumsübertragung* verstanden?
2. Überwiegen die Rechte des neuen oder des alten Eigentümers, ist der Eigentumsübergang also *stabil* oder *instabil*?
3. Hat der neue Eigentümer ein *unbegrenztes Verfügungsrecht* über die Sache?
4. Ist die zweiseitige *Willenserklärung* der Subjekte entscheidend für die Vertragsgeltung?

Anhand dieser Kriterien lassen sich vier Entwicklungsniveaus rekonstruieren. Im Folgenden werden die Niveaus kurz beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht: In der Geschichte sind die Protagonisten *Paul* oder *Paula* die früheren Eigentümer des Balles, die neuen Eigentümer heißen *Jakob* oder *Anne*.

Niveau 1: Tausch als gegenseitige Leihe (ca. 2-3 Jahre)

Hier wird der Tausch nur als vorübergehender Besitzaustausch, aber nicht als Eigentumsübergang verstanden. Der „Tausch für immer“ ist nicht bekannt.

Beispiel: Nach Vollzug des Tausches wird gefragt, wem der Ball gehört. Ein dreijähriger Junge (3;8) antwortet: „Das gehört nur dem Paul, nachher tauschen die es wieder“. Auf die Frage: „Können die auch so tauschen, dass der Ball immer dem Jakob ist und der Ball immer dem Paul?“, antwortet er: „Nein, das gehört dem Paul.“

Die empirische Basis ist hier allerdings sehr schmal. Die Analyse stützt sich nur auf Äußerungen zweier Dreijähriger und ist daher nicht ausreichend gesichert. Da die Tauschgeschichte für Dreijährige ziemlich komplex ist, könnte es sein, dass die beiden Kinder auf Niveau 1 den „Tausch für immer“ bereits verstehen, in der Interviewsituation jedoch überfordert sind und ihn mit dem „Tausch für kurz“ konfundieren. Andererseits erscheint es durchaus plausibel, dass valente Objekte zunächst nicht als tauschbar angesehen werden. Dies könnte bei Objekten mit anderer Funktion und geringerer Valenz anders sein.

Niveau 2: Tausch als Eigentumsübergang mit Rückforderung (ca. 3-6 Jahre)

Hier wird der Tausch als *Eigentumsübergang* verstanden, dieser ist jedoch nicht stabil. Ein Verfügungsrecht des neuen Eigentümers wird daher verneint, bei Rückforderung des alten Eigentümers muss der Ball zurückgegeben werden:

Beispiel: Ein vierjähriges Mädchen (4;11) bestätigt den Eigentumswechsel: „Der Ball gehört der Anne, weil sie das getauscht haben“; die Frage, ob Anne den Ball nun auch verschenken dürfe, verneint sie: „Wenn sie den Ball wieder umtauschen will, dann muss sie es auch machen; wenn die wieder ihren Ball haben will, und die kriegt wieder ihr Pferd“. Auf die Frage, wem denn der Ball gehöre, nennt sie nun den früheren Eigentümer: „Wenn sie den wieder haben will, dann gehörts der Paula wieder, immer noch“. Zwar bejaht sie die Frage, ob man auch „für immer“ tauschen könne: „Das können sie so machen“, und sagt erneut, die Sachen gehörten dann dem neuen Eigentümer („Anne“). Sobald der alte Eigentümer den Ball zurückfordert, muss er jedoch zurückgegeben werden („dann muss man das trotzdem“). Wieder wird auf die Frage, wem der Ball gehöre, der frühere Eigentümer („Paula“) genannt.

Diese Sichtweise ist keine Marotte dieses Kindes, denn alle Vier- und die meisten Fünfjährigen unserer Studie sehen dies genauso. Der Eigentumsübergang wird zunächst eindeutig bejaht, er ist aber instabil und bleibt an das Einverständnis der früheren Eigentümer gebunden. In diesem Alter existiert offenbar eine spezifische Eigentumsregel: Im Zweifelsfall zählt das frühere Eigentumsrecht; dieses ist stärker als das Vertragsrecht. In Anlehnung an die „prior-possession-rule“ könnte man hier von einer „prior-property-rule“ (Weyers 2003, S. 123) sprechen. Allerdings dürfte diese Regel nicht für alle Formen des Eigentumsübergangs in gleichem Maße gelten. Da Tauschen von jüngeren Kindern zumeist als gegenseitiges Leihen praktiziert wird, gilt sie wohl beim Tausch mehr, beim Schenken weniger.⁷

⁷ Auch bei der Schenkung kann der Eigentumsübergang bei Rückforderung instabil sein. Bei meinen eigenen Kindern konnte ich mehrfach beobachten, dass Objekte im Alter von vier Jahren geschenkt, dann jedoch zurückgefordert wurden.

Niveau 3: Tauschgeschäft mit begrenzter Geltung und Verfügung (ca. 5-10 Jahre)

Auf diesem Niveau ist der Eigentumsübergang stabil. Das getauschte Objekt bleibt dauerhaft Eigentum des neuen Eigentümers, ein Recht auf Rückforderung besteht nicht. Das Tauschgeschäft ist aber insofern begrenzt, als der neue Eigentümer nicht uneingeschränkt über das Objekt verfügen darf. Die meisten Kinder sagen, er dürfe es nicht weiterschicken, sei es weil sie den Tausch als ggs. Schenkung deuten („Geschenke schenkt man nicht weiter“), sei es weil sie meinen, dass vielleicht *beide* wieder zurücktauschen möchten. Andere Kinder dieses Niveaus sehen eine Begrenzung des Tauschgeschäfts darin, dass Objekte mit ungleichem Wert nicht getauscht werden können. Daher verneinen sie die Vertragsbindung bei ungleichem Wert: Sei der Ball teurer gewesen, müsse er zurückgegeben werden.

Beispiel: Ein neunjähriges Mädchen (9;4) bejaht den Eigentumsübergang, verneint aber die Frage, ob Anne den Ball auch jemandem anderen schenken dürfe: „Nein, weil ich würde da schon fragen, weil das ist ja eigentlich von dem anderen jetzt geschenkt und das würde ich dann nicht weiter verschenken. Wenn, dann würde ich fragen, ob sie das gut findet.“ Falls Paula es nicht gut finde, empfiehlt sie: „Dann nicht machen.“ Anders als auf Niveau 2 wird ein Recht auf Rückforderung des alten Eigentümers hier jedoch zurückgewiesen: „Wenn Anne ihn behalten will, dann kann sie sagen, du hast ihn mir geschenkt und der bleibt jetzt mir.“

Niveau 4: Rationales Tauschgeschäft (ab ca. 9 Jahre)

Hier wird der Tausch überwiegend als rationales Rechtsgeschäft begriffen. Die Kinder verstehen, dass der Tausch eine gegenseitige Eigentumsübertragung mit unbegrenztem Verfügungsrecht der neuen Eigentümer impliziert. Das getauschte Objekt darf weitergeschenkt werden, der Vertrag ist auch verbindlich, wenn die Gegenstände nicht gleichwertig sind, es sei denn es liegt eine arglistige Täuschung oder extreme Wertdifferenz vor: Entscheidend für die Vertragsgeltung ist die zweiseitige Willenserklärung der Vertragspartner. Auf diesem Niveau argumentieren in der Untersuchung die meisten Kinder ab neun Jahren und alle ab elf Jahren.

Beispiel: Ein neunjähriges Mädchen (9;3) bejaht das Recht des neuen Eigentümers, den Ball zu verschenken oder zu verkaufen: „Ja, weil er jetzt ihr gehört, weil die Paula ihr den Ball geschenkt hat und dafür hat sie etwas anderes bekommen und jetzt kann sie machen, was sie will damit, weil es ihr gehört“. Auf die Frage, ob Paula den Ball zurückgeben muss, falls er mehr gekostet hat, antwortet sie: „Nein, weil sie wollte es ja tauschen, und auch wenn sie es erfährt, dann kann sie es geben oder, wenn sie nicht möchte, dann muss sie es nicht geben“. Auch die Antwort auf die Frage: „Kann man auch einen kleinen Gummiball gegen einen großen Ball tauschen?“, zeigt, dass nicht der Wert, sondern die Willenserklärung als entscheidend für die Vertragsgeltung angesehen wird: „Wenn man will schon, aber das würde ich selbst nicht machen“.

Die folgende Tabelle zeigt die Altersverteilung der 76 Fälle, die den Niveaus eindeutig zugeordnet werden konnten, in neun Fällen war dies nicht möglich:

Tab. 2: Altersverteilung der Entwicklungsniveaus							
Niveau \ Alter	3	4	5–6	7–8	9–10	11–13	Summe
Niveau 1	2	0	0	0	0	0	2
Niveau 2	1	10	9	0	0	0	20
Niveau 3	0	0	9	14	8	0	31
Niveau 4	0	0	0	0	7	16	23
Summe	3	10	18	14	15	16	76

Die Altersverteilung zeigt, dass die Entwicklungsniveaus nicht nur unterschiedliche Typen des Urteilens repräsentieren, sondern altersabhängige Differenzen: Zwei von drei Dreijährigen erreichen Niveau 1, alle Vierjährigen Niveau 2, alle 7- bis 8-Jährigen Niveau 3 und alle Probanden ab 11 Jahren Niveau 4. Die Altersdifferenzen sind hoch signifikant ($p < 0,001$). Auch der kleine Längsschnitt mit 14 Kindern spricht für eine Entwicklungssequenz: Von diesen Kindern erreichen vier das nächst höhere Niveau, zehn Kinder urteilen auf dem gleichen Niveau, Regressionen treten nicht auf. Starre Altersangaben sind jedoch nicht möglich, denn es zeigen sich deutliche Altersunterschiede bei Personen *gleichen* Niveaus. Sowohl einige Fünf- als auch einige Zehnjährige urteilen auf Niveau 3, größere Altersvariationen gibt es auch bei den Niveaus 2 und 4.

Tausch als gegenseitige Schenkung: Die Deutung des Tauschs als gegenseitige Schenkung ist eine häufige Konstruktion von Kindern, die erstmals im Alter von vier Jahren auftaucht und auch bei zwei Zehnjährigen noch vorkommt. Diese Deutung hilft den Kindern anscheinend, die Zweideutigkeit des Tauschbegriffs zu bewältigen und den Aspekt der Eigentumsübertragung zu begreifen. Denn der Tausch wird von den Kindern zwar auch im juristischen Sinne („tauschen für immer“) verstanden, zunächst jedoch eher im Sinne der Leihe („tauschen für kurz“) praktiziert. Aufgrund des *einseitigen* Objekttransfers und der frühen Erfahrung mit Geschenken ist die Schenkung die einfachste Form der Eigentumsübertragung. Für jüngere Kinder ist sie eindeutiger als der Tausch mit dem Eigentumsübergang einer Sache verbunden. Bereits eine Vierjährige versteht unter Schenken: „Du darfst es für immer behalten“ (4;11).

Vertragsbindung bei einseitig vollzogenem Tausch: Bisher ging es um einen bereits vollzogenen Tausch. Wie urteilen die Kinder, wenn der Tausch zwar vereinbart, aber nur *einseitig* vollzogen wurde? Schuldrechtlich hat der Vollzug keinen Einfluss auf die Vertragsbindung, handlungslogisch macht es aber einen Unterschied, ob ein Tausch bereits vollzogen oder „nur“ vereinbart wurde. Wird die Vereinbarung angefochten, muss das Geschäft im ersten Fall rückgängig gemacht werden, im zweiten muss es lediglich nicht vollzogen werden. Der anfechtende Vertragspartner ist hier in einer ungleich stärkeren Position, denn er ist noch im Besitz des Objektes.

In der Geschichte wurde der Tausch bereits einseitig vollzogen, am anderen Tag soll der zweite Teil des Tausches vollzogen werden. Protagonist A möchte aber nicht mehr tauschen und die bereits erhaltene Sache Protagonist B zurückgeben. B besteht jedoch auf der Erfüllung der Vereinbarung. Muss A den vereinbarten Tausch vornehmen?

Dieser Fall wird uneinheitlich beurteilt: Von 38 Kindern – nur Kinder ab sechs Jahren wurden befragt – können sich sieben (18%) nicht entscheiden, 16 (42%) plädieren für die Verbindlichkeit der Abmachung, 15 (39%) votieren dagegen. Dabei sprechen sich eher die älteren Kinder gegen eine Vertragsbindung aus: Zehn sind dagegen, sechs dafür, bei den 6-9-Jährigen argumentieren zehn für die Vertragsbindung und fünf dagegen. Die Kinder, die eine Vertragsbindung befürworten, rekurren fast ausnahmslos auf die Verbindlichkeit der Vereinbarung. Die Kinder, die dagegen argumentieren, sehen diese dagegen nicht als verbindlich an, „weil das Tauschgeschäft noch nicht abgeschlossen ist“ (so ein Zwölfjähriger).

In dieser Sichtweise ist die Bindung eines promissorischen Vertrags begrenzt: Der Tauschvertrag ist erst *mit dem Vollzug* verbindlich, zuvor wird den Vertragspartnern ein Rücktrittsrecht zugestanden: „Solange der Tausch nicht zu Ende ist, kann man noch sagen: ‚Nee, ich will nicht mehr‘“. Aus Sicht vieler Kinder bildet der Vollzug des Tausches die entscheidende (quasi in der Natur der Sache liegende) Grenze für den Rücktritt bzw. die Vertragsgeltung. Dieses Verständnis hat Ähnlichkeit mit dem historisch bedeutsamen *Realvertrag*, der nicht durch die Willenseinigung, sondern durch die Handlung zustande kam. In diesem Sinne wird der Tauschvertrag erst durch die *Tauschhandlung* begründet.⁸

3.3 *Vertragsbindung von Leiheversprechen*

Muss man Versprechen normalerweise einhalten? Diese Frage bejahen alle Kinder mit Ausnahme einer Vierjährigen. Wie die Befunde von Keller (1996) vermuten ließen, tun sich die jüngeren Kinder mit Begründungen schwer, aber immerhin die Hälfte der 16 Vier- und Fünfjährigen nennt eine sinnvolle Begründung. Diese ist zumeist formal bzw. regelorientiert („was man verspricht, muss man auch halten“; „versprochen ist versprochen und wird nicht gebrochen“), in einigen Fällen auch auf Gefühle anderer bezogen („traurig“, „enttäuscht“). Wird nicht nach der *allgemeinen Geltung* von Versprechen gefragt, sondern die Versprechensnorm in komplexere Szenarien eingebettet, so ergibt sich ein differenzierteres Bild, wie bereits die Befunde zum Tauschbegriff gezeigt haben. Die Untersuchung richtet sich nunmehr auf das Verständnis von Leiheversprechen anhand dreier Szenarien, in denen die Geltung von Verträgen mit Eigeninteressen konfligiert oder komplexe Situationsmerkmale (Drohung, Irrtum) zu beachten sind.

3.3.1 *Vertragsbindung bei „Eigenbedarf“*

Im ersten Fall konkurriert die Versprechensnorm mit selbstbezogenen Motiven: Ein Kind hat einem anderen versprochen, ihm ein Objekt (Fußball oder Videofilm) zum Geburtstag auszuleihen. An dem vereinbarten Tag möchte das Kind das Objekt jedoch

8 Der Übergang von Real- zu Konsensualverträgen gilt als bedeutender Schritt der Rechtsentwicklung (Lampe 1997).

nicht mehr verleihen, da es nun selbst Fußballspielen bzw. den Film sehen möchte. Juristisch verpflichtet ein Leihvertrag den Verleiher, dem Entleiher den Gebrauch der Sache unentgeltlich zu gestatten, der Entleiher ist zur Rückgabe der Sache nach dem vertragsmäßigen Gebrauch verpflichtet (§§ 598, 604 BGB). Allerdings kann der Verleiher den Vertrag kündigen, wenn er infolge eines nicht vorhergesehenen Umstandes der verliehenen Sache bedarf (§ 605 BGB). Diese Bestimmung greift nicht für unser Szenario; der „Eigenbedarf“ ist hier hedonistisch motiviert, so dass der Entleiher aus rechtlicher Sicht zur Leihe verpflichtet wäre.

Die Kinder werden gefragt, ob (und warum) das Versprechen eingehalten werden muss. Die Angaben in der Tabelle berücksichtigen alle auswertbaren Fälle, sie erfolgen wegen der besseren Vergleichbarkeit in Prozentwerten.

Tab. 3: Vertragsbindung bei Eigenbedarf (in %)				
	3–5 (n = 17)	6–9 (n = 25)	10–13 (n = 22)	14–17 (n = 64)
Vertragsbindung (Versprechen ist einzuhalten)	65	84	100	84
keine Vertragsbindung	35	16	0	16

Trotz des konkurrierenden Eigeninteresses votiert die große Mehrheit der Kinder (84%) für die Einhaltung des Versprechens. Bereits die meisten jüngeren Kinder erkennen, dass Verträge auch dann verbindlich sind, wenn Eigeninteressen tangiert sind. Das Votum für die Verbindlichkeit des Versprechens nimmt mit dem Alter deutlich zu: 65% der Vorschul-, 84% der Grundschul- und 100% der älteren Kinder wählen diese Option. Alle Kinder ab 10 Jahren erkennen also, dass ein hedonistisch motivierter Eigenbedarf die Vertragsbindung nicht aufhebt. Die Altersdifferenzen sind klar signifikant ($p = 0,011$).

Nahezu alle Begründungen für die Handlungsoption „Vertragsbindung“ rekurrieren auf die Versprechensnorm, nur zwei jüngere Kinder führen mögliche negative Folgen an („Ärger“, „Prügel“). Die Argumente gegen eine Vertragsbindung richten sich auf das Eigeninteresse („möchte selbst spielen“), die Eigentumsposition („das gehört ihr“) sowie den Sinneswandel („hat es sich anders überlegt“).

3.3.2 *Anfechtung des Vertrages wegen Drohung*

Hier wird das Szenario modifiziert: Das Leiheversprechen wird nicht freiwillig gegeben, sondern durch *Androhung von Gewalt* erzwungen („sonst verprügele ich dich“). Auch hier wird nach der Verbindlichkeit des Versprechens gefragt (vgl. Tab. 4).

Die Altersdifferenzen sind erheblich. Während eine klare Mehrheit (83 bzw. 70%) der jüngeren und mittleren Kinder die Einhaltung des Versprechens befürwortet, widerspricht dem die große Mehrheit der älteren Kinder. Die Differenzen sind hoch signifikant ($p = 0,003$).

Tab. 4: Vertragsbindung bei Drohung (in %)				
	3–5 (n = 18)	6–9 (n = 30)	10–13 (n = 19)	3–13 (n = 67)
Vertragsbindung (Versprechen ist einzuhalten)	83	70	32	63
keine Vertragsbindung	17	30	68	37

Die Begründungen für die Vertragsbindung richten sich wieder überwiegend auf die Versprechensnorm, immerhin sieben jüngere und mittlere Kinder rekurren jedoch auf die drohende Gewalt. Diese Kinder sehen die Einhaltung des Versprechens vermutlich weniger als verbindlich, denn als zweckmäßig an, um Schläge zu vermeiden. Die Begründungen für die Nichtigkeit bzw. Anfechtbarkeit des Versprechens richten sich überwiegend auf den Zwang, einige Kinder rekurren auch auf die Eigentumsposition bzw. das Verfügungsrecht des Eigentümers.

Im Unterschied zum ersten Fall (Eigenbedarf) fällt den jüngeren und mittleren, aber auch noch einigen älteren Kindern die juristisch (und moralisch) korrekte Lösung des zweiten Falls schwer: De jure ist der Vertrag nicht verbindlich, da durch die widerrechtliche Androhung von Gewalt eine zentrale Bedingung der Vertragsgeltung – die Freiwilligkeit der Willenserklärung – nicht gegeben ist (§ 123 BGB). Zwar gibt es einen klaren Alterstrend von der *Bindung* zur *Nichtigkeit* des Vertrages, aber noch einige 12- und 13-Jährige argumentieren für die Versprechensgeltung: „Ein Versprechen sollte man auch einhalten“. Überraschend ist, dass bereits drei 4- und 5-jährige Kinder die Vertragsbindung zurückweisen und auf den Zwang rekurren. So sagt eine Vierjährige: „Sie muss das nicht einhalten, weil man darf nicht prügeln“.

Bei der Gegenüberstellung der beiden Szenarien zeigen sich die Altersdifferenzen besonders deutlich: Während die älteren Kinder die Vertragsbindung bei Eigenbedarf viel stärker befürworten als bei der Drohung (100 zu 32%), ist diese Tendenz bei den Grundschulkindern nur schwach ausgeprägt (84: 70%), bei den jüngeren kehrt sie sich sogar um (65:83%). Diese Differenzen könnten damit zusammenhängen, dass selbstbezogene Motive im ersten Fall gegen die Versprechenseinhaltung sprechen, im zweiten Fall jedoch dafür. Die jüngeren Kinder konfundieren vermutlich stärker als die älteren die moralische Verbindlichkeit von Verträgen mit pragmatischen Überlegungen zu deren Einhaltung. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass jüngere Kinder die gelernten Normen relativ rigide und wenig kontextsensibel anwenden und daher kaum Ausnahmen zulassen (Piaget 1932/1986).

3.3.3 *Anfechtung des Vertrages wegen Irrtums*

Im dritten Szenario hat der Protagonist das Leiheversprechen freiwillig gegeben, sich aber im Tag geirrt und sich für diesen Tag schon mit Freunden zum spielen bzw. Film sehen verabredet. Dieser Konflikt ist schwieriger als die beiden anderen, denn die Versprechensnorm und die Verletzung des Betroffenen (bei Nichteinhaltung) konfliktieren

hier nicht nur mit Eigeninteressen, sondern mit rechtlich und moralisch relevanten Situationsmerkmalen (Irrtum; Verabredung). Aus moralischer Perspektive stellt der Irrtum keinen eindeutigen Anfechtungsgrund dar, denn es gibt kein Verschulden und keine widerrechtliche Handlung des Vertragspartners, aber ein Mitverschulden des Versprechensgebers. Rechtlich kann man eine auf Irrtum beruhende Willenserklärung unter bestimmten Umständen anfechten, man ist jedoch ggf. zu Schadensersatz verpflichtet (§§ 119, 122 BGB).

Da das Szenario für jüngere Kinder zu schwierig ist, wurden nur Kinder ab sechs Jahren befragt ($n = 46$). 70% der Kinder argumentieren für die Versprechenseinhaltung, dabei gibt es keine nennenswerten Altersdifferenzen. In ihrer Begründung rekurrieren die Kinder vor allem auf die Versprechensnorm (*pro* Vertragsbindung) oder auf den Irrtum bzw. die Eigentumsposition (*contra*). Die große Mehrheit der Kinder plädiert also gegen die Anfechtbarkeit des Vertrages. Allerdings ist der entstandene Schaden für den Entleiher hier auch gering, der Befund ist daher nicht einfach auf andere Fälle mit Irrtum übertragbar.

3.3.4 Kontextsensitivität des Urteils

Ungleiches ungleich zu bewerten, ist ein wichtiger Entwicklungsschritt. Der Vergleich aller drei Szenarien zeigt, dass die Fähigkeit zu kontextsensitivem Urteilen stark mit dem Alter korreliert. Die Befunde für die 6-9-Jährigen zeigen mit 84, 70 und 71% (*pro* Vertragsbindung) nur geringe Variation. Auch die jüngeren Kinder argumentieren bei Eigenbedarf und Drohung relativ konstant (65 und 83%). Dagegen beurteilen die älteren Kinder die drei Fälle sehr unterschiedlich (100, 32 und 69%). Ihr Urteil variiert kontextspezifisch und entspricht tendenziell geltenden Rechtsnormen: Der Eigenbedarf ist in ihren Augen kein Grund für die Anfechtung, die Drohung führt für die große Mehrheit zur Nichtigkeit des Vertrages, der Irrtum ist weniger leicht anfechtbar. Bei den Grundschulkindern ist diese Tendenz nur schwach ausgeprägt, die jüngeren Kinder verfehlen die juristisch korrekte Lösung, da sie der Drohung geringere Relevanz für die Anfechtbarkeit zumessen als dem Eigeninteresse.

4. Diskussion

Die große Mehrheit der untersuchten Kinder sieht Vereinbarungen über den Tausch und die Leihe von Objekten als verbindlich an. Dabei ist die Versprechensnorm die zentrale Argumentationsfigur auf jeder Altersstufe. Die Resultate zeigen, dass Verträge aus kindlicher Sicht einzuhalten sind. Anders als die Befunde von Keller (2003) vermuten ließen, gilt dies bereits im Kindergartenalter und sogar für einige Dreijährige. Kinder aller Altersgruppen sehen aber auch Ausnahmen von der Vertragsgeltung. Gerade bei den Ausnahmen gibt es große altersspezifische Differenzen, die deutlich machen, wie unterschiedlich das Vertragsverständnis jüngerer und älterer Kinder ist. Diese Differenzen zeigen sich primär in Szenarien, in denen die Vertragsbindung mit anderen Situ-

ationsmerkmalen im Konflikt steht: Relevant sind hier insbesondere das Eigentumsrecht, das Eigeninteresse und die Drohung.

Im Kindergartenalter lässt sich Eigentum nicht einfach durch Verträge übertragen, Tauschverträge gelten nur begrenzt: Kommt es zur Rückforderung, dann hat der alte Eigentümer größere Rechte als der neue, der Vertrag ist hinfällig. Der Eigentumsübergang ist daher instabil und bleibt an das Einverständnis des alten Eigentümers gebunden. Hier gibt es einen auffälligen Wandel in der Entwicklung, denn alle Kinder ab sieben Jahren sehen Tauschverträge auch bei Rückforderung als verbindlich an, alle Kinder ab 11 Jahren halten das Verfügungsrecht des neuen Eigentümers für unbegrenzt. Bei den Szenarien zum Leiheversprechen zeigen sich deutliche Altersdifferenzen in Abhängigkeit vom Kontext. Das Urteil der Kinder ab 10 Jahren variiert kontextspezifisch und nähert sich geltenden Rechtsnormen an: Der Eigenbedarf ist kein Grund zur Anfechtung, die Drohung führt dagegen zur Nichtigkeit des Vertrages. Bei den Grundschulkindern gibt es nur eine geringe Kontextvariation, die jüngeren befürworten die Vertragsbindung bei Drohung sogar stärker als bei Eigeninteresse.

Dieser Konflikt zeigt, dass die große Mehrheit der Vor- und Grundschul Kinder Ausnahmen von der Vertragsbindung nicht konsistent begründen kann. Sie wissen, dass man nicht schlagen darf, orientieren sich aber dennoch an der Versprechensnorm, weil sie – anders als die 10-13-Jährigen – die widersprüchlichen Aspekte nicht koordinieren und im Sinne einer Normenhierarchie auflösen können. Wenige zentrieren auf das Verbot zu schlagen und lehnen daher die Vertragsbindung ab, aber auch sie koordinieren die Aspekte nicht miteinander. Ausnahmen von der Versprechensnorm werden vor allem gemacht, wenn Eigeninteressen ins Spiel kommen. Dies zeigt sich beim Eigenbedarf, aber auch bei der Drohung: Um negative Folgen zu vermeiden, bejahen einige Kinder hier nicht nur die Einhaltung, sondern die *Verbindlichkeit* des Versprechens. Sie scheinen die Verbindlichkeit von Normen mit pragmatischen Überlegungen zu konfundieren.

Diese Ergebnisse weisen einige Parallelen zu Befunden der Moralforschung auf. Die relative Starrheit des kindlichen Urteils, die Orientierung an Eigeninteressen und die Konfundierung von präskriptiven und pragmatischen Aspekten erinnern an die frühen Stufen des moralischen Urteils (Piaget 1932/1986; Kohlberg 1995). Die Resultate bestätigen zum Teil aber auch die Kritik an Kohlbergs Sicht der kindlichen Moralentwicklung: So rekurren schon einige Vier- und Fünfjährige in ihrem Urteil auf Gefühle anderer. Einige von ihnen und die große Mehrheit der Grundschüler begründen die Versprechenseinhaltung zudem nicht – wie auf den Stufen 1 und 2 erwartbar – im Rekurs auf Sanktionen oder Eigeninteressen, sondern *formal*, nämlich damit, dass Versprechen einzuhalten sind. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Nunner-Winkler (2003). Auch ihr Befund, dass Kinder ab 10 Jahren einen Versprechensbruch befürworten, wenn es um Hilfeleistung geht, ihn aber ablehnen, wenn er aus hedonistischen Motiven begangen wird, bestätigt die größere Kontextsensibilität im Vertragskonzept der älteren Kinder.

Die Entwicklungsniveaus des Tauschbegriffs repräsentieren nicht nur unterschiedliche Typen des Urteilens, sondern eine bereichsspezifische Entwicklungslogik im Sinne

von Damon (1984). Die Abfolge im Verständnis des Tauschs – von der Priorität alter Eigentumsrechte über das begrenzte Verfügungsrecht des neuen Eigentümers bis hin zum rationalen Tauschgeschäft – hängt wie jede begriffliche Entwicklung mit der kognitiven Entwicklung zusammen, sie ist aber weder aus allgemeinen Stufentheorien ableitbar noch bildet sich einfach deren Struktur ab. Von einer Entwicklungslogik kann man hier sprechen, da sich die Niveaus sowohl empirisch rekonstruieren als auch analytisch bestimmen lassen: Jedes höhere Niveau erfüllt jeweils kognitiv differenziertere Kriterien als das vorausgehende. Damit wird keine *universelle* Entwicklungssequenz unterstellt.⁹

Einige Fragen bleiben offen: Während die Niveaus 2 bis 4 empirisch gesichert erscheinen, ist die Gültigkeit von Niveau 1 ungeklärt und bedarf weiterer Forschung. Zu klären ist auch, inwieweit die Befunde Erfahrungen mit dem Transfer von Objekten widerspiegeln und welche Rolle die jeweiligen Objekte spielen. Von Bedeutung könnten vor allem die Funktion und die Valenz der Objekte sein. Die vorgegebenen Gegenstände haben für Kinder eine hohe affektive Bedeutung und einen hohen Gebrauchswert. Vermutlich ist der Übergang (und damit der Verlust) von valenten Objekten eine Leistung, die nicht nur verstanden, sondern auch affektiv bewältigt werden muss. Die Ergebnisse zu Niveau 2 lassen sich daher nicht auf Objekte wie Gummibärchen oder Abziehbildchen übertragen, die eine ganz andere Funktion und Relevanz haben. Mit solchen Objekten tauschen Kinder nach unseren Beobachtungen früher; sie werden eher kurzfristig ge- und verbraucht und daher auch kaum zurückgefordert. Die Tauschniveaus repräsentieren also strukturelle Entwicklungsprozesse, sie scheinen aber auch von der Funktion von Objekten, von der affektiven Beziehung zu Gegenständen sowie von individuellen und kulturellen Erfahrungen mit Objekten und Tauschhandlungen abzuhängen. Wie das Verständnis des *einseitig vollzogenen* Tauschs zeigt, realisieren auch einige Kinder auf Niveau 4 noch nicht alle Aspekte von Konsensualverträgen. So ist für viele 10-13-Jährige die Bindung eines rein *promissorischen* Tauschvertrages begrenzt, erst die Tauschhandlung begründet hier den Vertrag. Möglicherweise ließen sich bei älteren Probanden noch weitere Niveaus im Verständnis des Tausches rekonstruieren.

Aus rechtlicher Perspektive zeigen sich einige grundlegende inhaltliche Differenzen zwischen der kindlichen Sicht auf Normen und dem kodifizierten Recht. So haben zentrale kindliche Deutungen – wie der Tausch als „gegenseitige Schenkung“, die „prior-property-rule“ oder die Vertragsbindung bei Drohung – keine Entsprechung im Vertragsrecht. Mit zunehmendem Alter nähert sich das kindliche Verständnis geltenden Rechtsnormen an, auch in anderen Rechtsbereichen (Weyers/Sujbert/Eckensberger 2006). Aber auch ältere Kinder rekurren kaum explizit auf das Recht. Dies könnte daran liegen, dass sich spezifisch rechtliche Denkfiguren erst in der Adoleszenz herausbilden (Adelson u.a. 1969).¹⁰ Zudem sind unsere Szenarien in einem quasi rechtsfreien

9 Zweifellos hat die Kultur eine große Bedeutung für das menschliche Objektverhalten und -verständnis. Eindrücklich zeigt Stanjek (1980) am Beispiel von Gabun und Südindien die Differenzen zu westlichen Gesellschaften.

10 Ein seit Herbst 2005 laufendes DFG-Projekt richtet sich daher auf Rechtsvorstellungen in der Adoleszenz (Weyers 2005).

Raum angesiedelt. Einigen älteren Kindern scheint die Differenz zwischen juristischen Verträgen und „privaten“ Vereinbarungen unter Kindern bewusst zu sein, wie die Äußerung einer 13-Jährigen nahe legt: „Die haben keinen Vertrag unterschrieben, sondern das war nur ausgemacht“. Hier werden Moral und Recht bereits ansatzweise unterschieden.

Abmachungen mit Kindern spielen in der Erziehung und zunehmend auch in der Schule eine wichtige Rolle (Füssel 2003). Zwar sind pädagogische Interaktionen asymmetrisch, Kinder sind jedoch aktiv an Aushandlungen beteiligt und bei Abmachungen in gewisser Weise „Vertragspartner“: Sie sind hier nicht nur als Objekte, sondern auch als Subjekte am Erziehungsprozess beteiligt. Unsere Ergebnisse zeigen, dass bereits viele vierjährige Kinder die Verbindlichkeit einfacher Abmachungen verstehen, für Vereinbarungen über Objekttransfers gilt dies aber nur begrenzt. Viele Objektkonflikte im Kindergartenalter haben nicht nur mit Besitzwünschen und Dominanzverhalten zu tun, sondern auch mit der spezifisch kindlichen Sicht von Eigentumsrechten: Eigentumsübertragungen sind beim Tausch, aber auch bei der Schenkung instabil und damit potentiell konfliktträchtig. Dies hängt – neben der affektiven Bindung an Gegenstände – mit dem kindlichen Eigentumskonzept zusammen, das alten Eigentumsrechten Priorität einräumt. Objektkonflikte können auch entstehen, weil Kinder zwei unterschiedliche Tauschbegriffe verwenden – sofern sie den Tausch („für immer“) und die Leihe („Tausch für kurz“) miteinander konfundieren. Im Kindergartenalter wäre es aus pädagogischer Perspektive daher nicht ratsam, allein auf die Verbindlichkeit solcher Vereinbarungen zu verweisen und auf deren Einhaltung zu bestehen. Angemessener erschiene es, den Tausch und die Schenkung bei *valenten Objekten* zu vermeiden oder mit den Kindern ein explizites Rücktrittsrecht zu vereinbaren.

Die Geltung von Verträgen setzt die *freiwillige* Zustimmung beider Seiten voraus, die meisten Vor- und Grundschulkinder halten *erzwungene* Abmachungen jedoch für verbindlich. Hier zeigen sich die Grenzen des kindlichen Vertragskonzepts: Kinder können widersprüchliche Situationsmerkmale häufig noch nicht koordinieren und „auflösen“. Dies spricht dafür, sie nicht mit komplexen Abmachungen zu überfordern. Allerdings lassen sich entwicklungsspezifische Denkmuster zwar nicht aufheben, aber durch Lernen erheblich verschieben, wie die neuere Kognitionspsychologie zeigt (Stern 2003). So dürfte die (angeleitete) Auseinandersetzung mit realen oder fiktiven Konflikten die Kontextsensitivität des Vertragskonzepts stärken. Da Kinder das Verbot zu schlagen bereits früh kennen, erscheint es gerade im Falle von Drohung und Gewalt möglich, ihnen anhand konkreter Beispiele die Nichtigkeit solcher „Verträge“ begreiflich zu machen.

Literatur

- Adelson, J./Green, B./O’Neil, R. (1969): Growth of the idea of law in adolescence. In: *Developmental Psychology* 1, S. 327-332.
- Bakeman, R./Brownlee, J.R. (1982): Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In: Rubin, K./Ross, H. (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer: New York, S. 253-277.
- Brox, H. (²⁶1999): *Allgemeines Schuldrecht*. München: Beck.

- Colby, A./Kohlberg, L. (1987): The measurement of moral judgment. Vol. 2: Standard issue scoring manual. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cranach, M.v./Kalbermatten, U./Indermühle, K./Gugler, B. (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern: Huber.
- Damon, W. (1984): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eckensberger, L.H. (1999): Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, H./Neumann, U. (Hrsg.): Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen. Baden-Baden: Nomos, S. 19-55.
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- Fried, C. (1981): Contract as promise. A theory of contractual obligation. Cambridge: Harvard University Press.
- Fried, L./Büttner, G. (Hrsg.) (2004a): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa.
- Fried, L./Büttner, G. (2004b): Einleitung. In: Fried, L./Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa, S. 7-17.
- Füssel, H.-P. (2003): Verträge – eine neue Regelungsform im Schulrecht? In: Döbert, H./Kopp, B. von/Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag. Neuwied: Luchterhand, S. 70-76.
- Goswami, U. (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern: Huber.
- Helwig, C./Jasiobedzka, U. (2001): The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. In: Child Development 72, S. 1382-1393.
- Hoffmann, M.L. (2000): Empathy and moral development. Implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller M./Edelstein, W. (1991): The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In: Kurtines, W.M./Gewirtz, J. (Eds.): Handbook of moral behavior and development, Vol. 2, Hillsdale: Erlbaum, S. 89-114.
- Keller, M. (1996): Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: PVU.
- Keller, M. (2003): Die Entwicklung von Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Perspektive. In: Schneider, W./Knopf, M. (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: Hogrefe, S. 147-165.
- Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Koller, P. (1997): Theorie des Rechts. Eine Einführung. Wien: Böhlau.
- Lampe, E.-J. (1997): Zur Entwicklung des Rechtsbewusstseins in der altrömischen Gemeinde. In: Ders. (Hrsg.): Zur Entwicklung von Rechtsbewusstsein. Frankfurt: Suhrkamp, S. 182-213.
- Lampe, E.-J. (2002): Untersuchungen zur Entwicklung kindlichen Rechtsbewusstseins. In: Kühne, H.-H./Jung, H./Kreuzer, A./Wolter, J. (Hrsg.): Festschrift für Klaus Rolinski, Baden-Baden: Nomos, S. 401-423.
- Lickona, T. (1976): Research on Piaget's theory of moral development. In: Ders. (Ed.): Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 219-240.
- Montada, L. (2002): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 418-442.
- Nucci, L. (1981): Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. In: Child Development 52, S. 114-121.
- Nucci, L./Turiel, E. (1993): God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality. In: Child Development 64, S. 1475-1491.
- Nunner-Winkler, G. (2003): Moralentwicklung im Verlauf des Lebens. In: Schneider, W./Knopf, M. (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: Hogrefe, S. 125-145.

- Oerter, R. (1984): Die Entwicklung des Verständnisses von Besitz und Eigentum im Kindes- und Jugendalter. In: Eggers, C. (Hrsg.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind. München: Urban, S. 96-120.
- Piaget, J. (1932/1986): Das moralische Urteil beim Kinde. München: DTV.
- Piaget, J. (1970/2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Selman, R.L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sodian, B. (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 443-468.
- Stanjek, K. (1980): Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- Stern, E. (2003): Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. In: Universitas 58, S. 454-464, 567-582.
- Sujbert, M. (2004): Development of norms concerning object acquisition in 3 to 10 year old children: An observational study. In: Trends in Bildung International Nr. 8, Oktober/2004.
- Surber, C. (1982): Separable effects of motives, consequences, and presentation order on children's moral judgments. In: Developmental Psychology 13, S. 654-665.
- Tapp, J.L./Kohlberg, L. (1971): Developing senses of law and legal justice. In: Journal of Social Issues 27, S. 65-91.
- Turiel, E. (1983): The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002): The culture of morality. Social development, context, and conflict. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weyers, S. (2003): Haben und Gehören, Leihen und Tauschen, Wegnehmen und Klauen. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, D. (Hrsg.): Jus humanum. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe zum 70. Geburtstag. Berlin: Duncker & Humblot, S. 107-137.
- Weyers, S. (2004): Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim/München: Juventa.
- Weyers, S. (2005): Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz. In: Dipf informiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 8, S. 12-17.
- Weyers, S./Sujbert, M./Eckensberger, L.H. (in Zusammenarbeit mit Lampe, E.-J.) (2006): Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Frankfurt: DIPF (im Druck).

Abstract: *The author examines children's understanding of agreements related to the swapping and lending of objects. On the basis of picture stories, 70 children aged 3 to 13 are interviewed. The results substantiate that, even at the age of 4, children clearly recognize the binding nature of agreements. On the other hand, depending on the age group, major differences become apparent. With regard to the concept of swapping, four levels of development could be reconstructed: In the age group of kindergarden kids, there are only limited possibilities to transfer property by contract: older rights of ownership are given priority. From the age of 10, children consider swapping a rational business; they also recognize the nullity of contracts based on threat. On the other hand, the majority of pre-school and elementary school kids consider enforced agreements to be binding. Overall, the judgement of older children varies more according to specific contexts and comes closer to existing legal norms.*

Anschrift des Autors:

Dr. Stefan Weyers, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert Mayer-Straße 1, 60054 Frankfurt/Main;
E-Mail: S.Weyers@em.uni-frankfurt.de.